

Боримир Крыстев (София)

ПРИНЦИПЫ ПОДБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ \*

Вопрос настолько стар, насколько старо организованное обучение иностранному языку и существует с тех пор, когда иностранный язык стал учебной дисциплиной. Никакая другая учебная дисциплина, однако, ни природно-научная, ни гуманитарная, ни прикладная, не создает столько трудностей ученым, педагогам и методистам при определении содержания обучения. Это так, потому что обучение иностранным языкам действительно является особенной учебной дисциплиной. Вопрос что необходимо и в чем заключается при всех остальных учебных дисциплинах гораздо яснее, гораздо яснее и превращение знаний в умения (в большинстве случаев невербальные - совершение какого-нибудь эксперимента, приобретение каких-нибудь навыков для определенной деятельности и др.).

При обучении иностранным языкам знания должны сразу же превращаться в умения, и то умения вербальные - способность понимать и производить речь на иностранном языке.

Содержание учебного материала по обучению иностранным языкам определяется как "сумма лингвистических и экстралингвистических элементов (культурных, например), которые составляют курс, предназначенный для изучения иностранного языка определенной публикой. Лингвистическое содержание включает фонологические элементы (фонемы, просодию), грамматические эле-

\* Артыкул zamieszczono w formie nadesłanej przez autora.

менты (морфологию и синтаксис) и лексикальные элементы. Это содержание предварительно определено лингвистическими и дидактическими критериями и распределено в учебные единицы...". Это определение содержания учебного материала по обучению иностранным языкам принадлежит французской дидактической школе иностранных языков<sup>1</sup>. Оно дает представление о сложности явления, хотя и оно неполное. Не учитывается достаточно коммуникативная и лингвострановедческая сторона вопроса, не видно самое важное – каковы критерии подбора лингвистического материала, как произвести выбор необходимых лингвистических элементов. А это в сущности большой вопрос. Каждый естественный язык представляет собой великий океан, он – необъятная тотальность, которая функционирует одновременно как живой организм. Что выбрать из этого океана, каким образом расчленить эту тотальность, что преподавать в классе, чтобы иностранец приобрел вторую или третью лингвистическую и коммуникативную компетенцию, т.е. понимать и говорить на новом языке.

Этот выбор связан с количественными и качественными критериями, как частота, дистрибуция, необходимость, сравнение с родными языками и др.

В одной ограниченной по размеру статье невозможно рассмотреть всю сложность этого вопроса.

Попытаюсь представить вкратце состояние вопроса, ссылаясь на мировую практику и опыт Института для иностранных студентов им. Г. А. Насэра в Софии.

Мне кажется, что бурное развитие обучения иностранным языкам во второй половине XX века в мировом масштабе застало неподготовленными лингвистов, педагогов и методистов. Для них стало ясно, что уже по-старому нельзя решать эту проблему. И они бросились решать ее по-новому. Но из-за отсутствия времени или в силу других причин еще с самого начала вещи пошли вверх дном, телега была поставлена вперед лошадей. Внимание было сосредоточено не на учебном материале, а на способах преподавания.

Традиционно-переводный метод был заменен прямым. Прямой

<sup>1</sup> См. R. Galisson, P. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris 1976, с. 123.



метод был усовершенствован в аудио-лингвальный и аудио-визуальный. Недостатки аудио-визуального метода были корректированы сознательно-практическим, комплексным, функционально-коммуникативным и т.д. Так вопрос о методе обучения иностранным языкам претерпел бурное развитие а вопрос о содержании (выборе материала) остался на заднем плане. Так получилась первая существенная аномалия в этой учебной дисциплине. А практика массового организованного обучения иностранному языку (или родному как иностранному) требовала быстрых решений и вопроса об его содержании. Преподаватели были поставлены перед реальной необходимостью преподавать "что-то". Это "что-то" не было достаточно теоретически выясненным. Поэтому и трудно было составить удовлетворительную программу по такой дисциплине. Поэтому и писались учебники по иностранному языку без ясной учебной программы. Это была еще одна аномалия, вызванная объективными трудностями.

Но самая большая аномалия или самая большая беда обучения иностранному языку находилась в самих источниках, в самих банках, откуда брался материал для обучения. Какими лингвистическими учебниками фактически располагали преподаватели иностранного языка - традиционными описательными грамматиками и словарями. Отсюда производился выбор материала. Обычно выдумывались темы и ситуации, в которые включалась определенная лексика и определенные грамматические категории. Создавалась какая-то лексикальная и какая-то грамматическая прогрессия без достаточного учета реальной коммуникации, конкретных целей обучения, без учета конкретных нужд обучаемых. Так стоял вопрос в других странах, так приблизительно он выглядел и в Болгарии. Из этого не следует, что не было много усилий рационализировать этот процесс.

Как в ряде стран, так и в Болгарии, в Софийском университете был составлен частотный словарь болгарского языка. На основании корпуса из 3 миллионов словоформ случайных выборок из целостной болгарской языковой действительности были извлечены самые частые слова в болгарском языке.

В Институте для иностранных студентов в Софии на основании современных психометрических методов был определен грамматический минимум при изучении болгарского языка иностранцами.

Этот лексикальный и этот грамматический минимум легли в основу содержания учебного материала. Был составлен и новый учебник. Казалось, что вопрос об учебном содержании решен сравнительно хорошо.

Развитие дидактической теории и самой практики обучения иностранным языкам, однако, ставило все новые и новые проблемы. Все более властно утверждался коммуникативный подход, реальное функционирование языка. Все больше заговорили о конкретных целях обучения, о серьезном анализе реальных языковых нужд обучаемых. "В большинстве случаев эти нужды и цели не выражаются ни на первом месте, ни единственно как лингвистические. Человек изучает язык не для того, чтобы знать эго вообще, а чтобы пользоваться им в коммуникативной практике"<sup>2</sup>. Стало очевидным, что при определении учебного содержания "выбор лингвистических элементов не связан с внутрилингвистическими критериями вне функции, которую выполняют эти элементы. Он связан больше с социальной функцией и использованием языка"<sup>3</sup>.

Мы учли насколько сильна была "гравитация" традиционной грамматики в обучении иностранным языкам с ее довольно старым способом описания, с большим вниманием к исключениям, курьезам, линейному расположению частых и редких, важных и неважных языковых явлений. Какие бы рационализации мы не производили, какие бы новые элементы не вносили в учебное содержание, в конечном итоге мы оказывались пленниками традиционной грамматики, послушно следовали традиционной грамматической прогрессии. В замкнутом круге традиционной грамматики мы искали и необходимый грамматический минимум.

Перед прикладной лингвистикой появилась задача дать другое, более различное описание языка для нужд обучения иностранным языкам. Основным критерием при этом описании должен бы был быть функционально-коммуникативный.

Известный современный французский лингвист Бернар Потье в своей "Общей лингвистике" сообщает об индейских племенах в

<sup>2</sup> D. Coates и др., *Un niveau seuil*, Strasbourg 1976, с. 9.

<sup>3</sup> Там же, с. 9.



Африке, где говорящие лица отказываются сказать что-то, что реально не произошло. Если нужно бы было перевести "Вчера я ходил на охоту" и, если они действительно не ходили, они отказываются произнести это выражение<sup>4</sup>.

Мне очень хочется перефразировать это сообщение Б. Потье для нужд функциональной грамматики. В ней должно быть только то, что реально функционирует в языке. А составители, подобно вышеуказанным индейцам, не должны описывать что-то, что не используется в языковой практике.

Поскольку цели обучения и языковые потребности обучаемых в институтах как наши выяснены, основной проблемой при подборе учебного материала остается грамматика и лексика изучаемого языка. Но не старая традиционная грамматика и не лексика изолированных словарных слов.

Внимательный анализ практики обучения в нашем институте показал, что нам необходима новая грамматика или точнее более различное функциональное описание болгарского языка — специально для нужд обучения иностранцев.

Наше внимание сейчас направлено на составление такой грамматики, в которой определенным логико-семантическим категориям будут приписаны самые частые и самые типичные языковые выражения-фразы. Большая трудность здесь проистекает из установления номенклатуры логико-семантических категорий. Более общие логико-семантические категории, как выражение временных, пространственных, количественных и качественных отношений; как выражение вопроса, отрицания, требования и т.д. должны быть описаны более конкретными логико-семантическими категориями, или языковые потребности, как выражение расположения во времени, стадий действия во времени, продолжительность и повторяемость действия, количество времени и т.д.; как выражение притяжания, сравнения, собственного мнения, причины, цели, условия и т.д. Инвентарь этих более общих и более конкретных логико-семантических категорий недостаточно надежно описан и любая классификация уязвима.

С другой стороны, фразы, которые выражают логико-семантическую категорию, многочисленны и многовариантны. Эту мно-

<sup>4</sup> В. P o t t i e r, Linguistique generale, Paris 1974, с. 87.

говариантность можно уменьшить для нужд обучения иностранным языкам, указав для каждой логико-семантической категории самые частые, самые типичные фразы.

Несмотря на эти трудности, мне кажется, что это путь нахождения необходимого учебного материала при обучении иностранным языкам. Речь идет о новом типе функциональной грамматики - грамматики коммуникации, и о новом типе словаря - не словаре слов, а словаре фраз, т.е. фразарии.

Это самые основные вопросы. Наряду с этим необходимо уточнить лингвострановедческие проблемы, отношение между бытовой и учебно-научной коммуникацией, работу с подлинными документами, сообразность с родным языком студентов и пр.

Решение и этих проблем найдет естественное выражение в наборе фраз - фразарии.

После составления грамматики коммуникации и фразарии логико-семантических категорий остается установить объективно, а не интуитивно самые частые объекты, ситуации (или темы), в которые попадает иностранец, и связанные с ними языковые потребности.

В этом отношении мы запланировали провести точные хронологические наблюдения всех объектов (ситуаций), в которые попадает иностранец во время его пребывания в чужой стране. С помощью новоприбывших студентов ведется дневник (на известном им языке) всех ситуаций, в которые они попадают и им требуется установить языковой контакт.

Это не первое время даст ответ на бытовые разговорные ситуации, в которые попадают иностранные студенты. На более высоком этапе будут наблюдаться и регистрироваться ситуации и языковые потребности, в которые попадает иностранный студент, овладевающий новой специальностью на иностранном языке.

Надо учитывать новые реальности. Рядом с классическим речевым и бытовым диалогом надо научить студентов вести диалог научный, диалог с компьютером и с другими современными средствами коммуникации.

Именно логико-семантические категории, их фразовые парадигмы, связанные с определенными ситуациями и языковыми потребностями, по нашему мнению должны быть содержанием учебного мате-

риала при обучении иностранным языкам. Это ответило бы лучше всего на вопрос что преподавать на иностранном языке. Остается педагогам и методистам ответить на вопрос как преподавать это - вторая существенная часть любого обучения иностранным языкам.